

Aulas à Distância x Aulas em Escolas do Campo: Dificuldades relacionadas com as mudanças trazidas com a pandemia de COVID-19

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.003-073>

Thiago Luiz Bohatch

E-mail: tbohatch@ymail.com

RESUMO

Com a pandemia de COVID-19, a educação brasileira precisou se adaptar a um novo modelo, pois com a necessidade do distanciamento social, diversos estabelecimentos, inclusive as escolas, precisaram permanecer fechados. Para não perder o ano letivo, os governantes introduziram as “aulas remotas”, onde os alunos assistem aulas pela TV e pela internet. Entretanto, essa nova forma de ensinar pode ser um modo excludente para alguns alunos que vivem no campo.

Palavras-chave: Educação, Pandemia COVID-19, Escolas do campo.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a educação é uma constante evolução onde ocorrem mudanças significativas no jeito que as crianças são ensinadas. Também sabemos que o ensinar não deve ser algo engessado, fixo, como uma moldura pronta que aplicamos em todas as salas de escolas. A realidade da população brasileira varia de região para região, de cidade para cidade, de bairro para bairro e, claro, do urbano para o rural.

Pensar uma educação do campo é compreender que existem pessoas que vivem embaixo das luzes da cidade e, mais além, fora dos limites desta, existem aqueles que vivem sob as luzes das estrelas. Todo aquele aparato tecnológico, velocidade rápida de internet, ruas iluminadas artificialmente e diversas outras “mordomias” que estão ao alcance dos cidadãos urbanos, não é uma realidade para as famílias do campo. As escolas do campo nem sempre contam com os melhores aparatos como uma boa internet, asfalto na porta da instituição, luz constante, entre outros. Dessa forma, os mais prejudicados são os alunos que normalmente enfrentam quilômetros de suas casas até o recinto de ensino, passando por estradas precárias num ônibus. Ao chegarem à escola, as aulas podem ser suspensas por falta de luz ou outro infortúnio.

Deve-se ressaltar que a qualidade de ensino é garantida por lei. A Carta Magna do Brasil, redigida em 1988, diz em seu artigo 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 206, em seu inciso primeiro diz que todos possuem direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Constituição do Brasil ganha reforço com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 3º, inciso primeiro, onde é garantida a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já o inciso 9º, diz que todos tem “garantia de padrão de qualidade”.

Ora, já que as escolas em todo território nacional têm direito garantido, por que várias ainda encontram-se em situação precária, em especial as do campo? Esse abismo ficou mais nítido com a pandemia de COVID-19, onde a introdução das aulas remotas surgiu como uma alternativa para não deixar que o ano letivo fosse perdido.

A seguir, abordaremos essa situação dividindo o artigo em duas partes. Na primeira discutiremos sobre essa nova forma de ensinar durante a pandemia e como ela se faz presente para os alunos. Devido à falta de fontes sobre “ensino a distância para o ensino básico”, utilizaremos autores que abordam o Ensino a Distância (EAD) do ensino superior. Essa modalidade é próxima do que foi ofertada nas escolas durante a pandemia;



Na segunda parte, será abordado a diferença de uma educação rural e uma educação do campo, além de dados mostrando a diferença do rural para a cidade. Com isso, serão apresentados algumas tabelas estatísticas com números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) e do Censo da Educação Básica – IPEA como argumento da disparidade entre ambos.

2 TECNOLOGIAS A FAVOR DE QUEM?

Uma nova realidade surge no horizonte da educação: o ensino básico remoto. Com a chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil, foi preciso adotar o isolamento social, ou seja, fechar todos os estabelecimentos e manter as pessoas em casa com o intuito de evitar que o vírus circule. Com isso, as escolas também tiveram que encerrar as atividades por tempo indeterminado, levando o poder público a um impasse: como não perder o ano letivo diante dessa catástrofe sanitária? A solução foi criar a modalidade de aulas remotas.

Essa proposta é um desafio para o modelo atual de escola que está em crise faz anos. Silva (2003, p. 50) nos diz que “estamos assistindo, na sociedade moderna, a crise dos modelos”. O ensino brasileiro é discutido constantemente, procurando um novo modo de ensinar que seja mais atrativo para educadores e alunos. Costa *et al* (2014) dizem que na forma de ensino tradicional exercida no Brasil, o professor é o responsável pela transmissão das informações, enquanto os alunos são receptores, pois o que é passado aos estudantes ocorre “de forma direta, [...] limitando a participação dos mesmos no processo” (p. 2089). O autor ainda salienta que a didática é essencial para o aprendizado, porque se não houver uma explicação bem concreta e embasada, ocorrerá uma queda de desempenho por parte dos estudantes. Para Preti (2009, p. 31), “a escola que está aí não é atraente, não é criativa. Sua estrutura muito fechada e burocratizada é um obstáculo [...]”. De fato, o sistema como é apresentado ao aluno não desperta o interesse, começando com a disposição das salas com 40 estudantes, carteiras enfileiradas umas atrás das outras, o professor na frente passando o conhecimento como onisciente, situações que desmotivam tanto o educador como o aprendiz. Apesar de vários métodos e técnicas tentarem alterar isso, como as metodologia ativas, o modelo continua o mesmo.

Diversos estudos abordam a utilização de tecnologias para melhorar a educação, em especial as ferramentas que a internet proporciona, podendo procurar uma notícia em tempo real para exemplificar algum assunto. Para isso, investiga-se a possibilidade de expandir as aulas para a casa dos alunos. A ideia não é nova, mas ganhou força com a pandemia. A origem deu-se em meados de 1995 através da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura, elaborando um planejamento nacional a fim de transmitir aulas na TV Escola e pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PRETI, 2009).

Escolas particulares e alguns governantes já estudavam essa possibilidade algum tempo atrás, porém não se tinha uma clareza de como seria uma mudança do presencial para um “remoto parcial” em larga escala. Com a urgência da crise sanitária que atingiu o Brasil, ela finalmente pode ser colocada em prática.

Na visão de Preti (2009)

os atuais meios tecnológicos favorecem pensar em situações de aprendizagem novas, em que a figura presencial do professor, na maioria das vezes, é dispensável ou ele pode interagir não com uma sala de 20 a 30 alunos, mas, sim, com centenas [...]. Se esses fatores indicam tendências positivas para a expansão da EaD, não podemos [...] negar que esses mesmos fatores também apontam e indicam tendências perturbadoras e desafiantes, cujos reflexos podemos, em parte, senti-los agora, diante da crise que nossa sociedade vivencia (p. 31).

Desde o ensino fundamental até o superior, elas são exibidas através de gravações de vídeo postadas em plataformas, envio de atividades por aplicativos e outros. O modelo é próximo do que consta no ensino superior à distância. Costa *et al* (2014) relatam que na modalidade distância não ocorre a interação instantânea e nem física entre professor e aluno, onde este pode ter acesso ao conteúdo em qualquer lugar e tempo, assim como aquele pode enviar as atividades a qualquer momento. Eles ainda destacam que a “flexibilização temporal e espacial” (IBID., p. 2090) é um dos traços mais marcantes do ensino a distância, pelo simples fato de possibilitar as pessoas que não conseguem frequentar uma sala de aula, realizarem seus estudos. A afirmação é válida, porque acaba por democratizar a educação. Para Preti (2009)

se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto à Educação a Distância, parece que a atual conjuntura encontrou nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação (p. 26).

A grande questão presente é: esse modelo de ensino é realmente democrático como se propõe? Sabemos que, apesar da inclusão digital ser uma realidade, muitos brasileiros ainda não tem conexão com a rede mundial de computadores ou não tem acesso de qualidade e a qualquer hora. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há uma grande disparidade de acesso aos meios tecnológicos se compararmos o urbano e o rural, pode-se visualizar na tabela abaixo a porcentagem por domicílio:

Tabela 1: Porcentagem de domicílios que possuem microcomputador, *tablet* e celular.

	URBANO	RURAL
Possui microcomputador	46%	14,3%
Possui <i>tablet</i>	13,8%	3,8%
Possui celular	94,95	82,3%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Os dados de 2018 demonstram que o celular é presente na maioria das casas, tanto no urbano quanto no rural, mas não leva em conta se é um *smartphone* ou um modelo mais simples. Em compensação, o microcomputador no rural encontra-se em menor quantidade, podendo dizer o mesmo do *tablet*. Vergara (2007) afirma que o ensino a distância possui uma gama enorme de possibilidades, mas não deixa de ter limitações. Ao pensarmos os aplicativos que os governos usam, um microcomputador facilita na hora de estudar, pois você abre um navegador e numa aba deixa o programa aberto. Caso haja alguma dúvida, com apenas um clique, pode-se abrir outra aba e realizar a pesquisa no buscador. Tal situação torna-se mais complicado num celular, pois com a tela ser menor, a visualização fica mais difícil e o processo mais demorado.

Não sendo o bastante a limitação do uso desses aparatos, ainda existe o limite de acesso à internet por domicílio, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 2: Porcentagem de domicílios que não possuem acesso à internet.

	URBANO	RURAL
Serviço era caro	25,9%	24,2%
Equipamento caro	4,1%	5,9%
Serviço indisponível	1%	20,8%
Falta de interesse	39,4%	24,8%
Não sabia usar	26,1%	20,7%
Outro motivo	3,3%	3,6%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Ao vermos o custo das fornecedoras de internet, tanto no campo como no urbano, a diferença de domicílios não é tão grande. O que mais chama a atenção é a disponibilidade no lugar, onde quase 21% dos domicílios rurais não recebem o serviço, contra apenas 1% do urbano. Isso se deve à facilidade de distribuição no setor urbano, onde tudo está praticamente pronto. Quando é pensado em enviar internet aos setores rurais, é preciso realizar obras, disponibilizar cabeamento e garantir a mesma qualidade, tornando inviável para as operadoras pensando em custo-benefício. Normalmente, as provedoras que chegam até esses locais distantes não são de boa qualidade, com quedas constantes na conexão e um preço nada condizente com o serviço prestado.

Na próxima tabela, é possível ver como os domicílios que possuem internet acessam a rede:

Tabela 3: Porcentagem de domicílios que acessam a internet.

	URBANO	RURAL
Microcomputador ou <i>tablet</i>	52,9%	24,5%
Microcomputador	50,5%	22,5%
<i>Tablet</i>	14,1%	4,9%
Telefone móvel celular	99,2%	99,4%
Televisão	24,6%	8,4%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A forma que a maioria das pessoas do campo tem acesso à internet é via celular. Este aparelho é considerado indispensável nos dias de hoje devido sua facilidade de utilização. A não oferta das empresas de internet por cabo nesses locais ou mesmo cobrando um preço elevado para instalação e disponibilização, como visto na tabela anterior, o recurso que sobra é contratar um plano de celular. Em sua maioria, o sinal disponibilizado é minimamente satisfatório para seus clientes. O urbano possui mais da metade de acessos nas outras formas devido, novamente, ao alcance facilitado que a internet chega às casas, mostrando um contraste evidente.

Entretanto, ter um plano contratado não significa que ele funcione perfeitamente. Na tabela seguinte, podemos ver o atendimento das redes móveis:

Tabela 4: Porcentagem de domicílios por funcionamento da rede móvel de celular.

	URBANO	RURAL
Funciona	92,4%	68,5%
Não funciona	6,7%	29,1%
Não sabia	0,9%	2,4%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

O investimento mais pesado das operadoras é para atender os setores urbanos, deixando a desejar nos setores rurais. Quase 30% dos domicílios não conseguem acessar a internet no celular pelos mais variados motivos, como por exemplo, não possuir cobertura de uma torre de comunicação, ou sua casa estar num lugar inacessível pela torre mais próxima, ou mesmo o aparelho não comportar o acesso. Em muitos casos, as pessoas precisam fazer um longo deslocamento até conseguir sinal da operadora para utilizar os aplicativos, pois apenas pontos específicos possuem esse acesso. A situação piora quando chove, pois caso seja preciso realizar uma chamada ou mesmo estudar, a ação torna-se quase impossível, especialmente pela queda ou não captação do sinal.

As aulas *on-line* deveriam atingir a totalidade dos estudantes, porém, foi visto nas tabelas acima que isso não ocorre por diversos empecilhos. O sistema utilizado pelos governos exige um celular minimamente moderno, onde o aluno possa baixar o programa para poder assistir as aulas e realizar as atividades enviadas pelos professores. Vergana (2007) corrobora com a ideia ao dizer que

podem ocorrer algumas limitações tecnológicas, como a baixa capacidade do computador, a lentidão no acesso e a falta de flexibilidade do programa. Há, ainda, a considerar, as habilidades das pessoas para lidarem com a informática, com o computador em si [...] (p. 4).

E continua afirmando que “dessa forma, o aluno precisa estar familiarizado com tecnologias da informática, da eletrônica e da telecomunicação” (p. 5). Os governos, sabendo que existem limitações especialmente no campo, disponibilizaram aulas pela televisão, com a finalidade de suprir a falta de acesso à internet de uma parcela da população.

A PNAD Contínua nos mostra qual tipo de aparelho os domicílios possuem e qual sinal o televisor recebe, como é visto nas tabelas a seguir:

Tabela 5: Porcentagem de domicílios que possuem televisão.

	URBANO	RURAL
TV de tela fina	67,9%	43,1%
TV de tubo	18,9%	42,9%
TV de tela fina e tubo	10,3%	6%
Sem TV	2,9%	8%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Tabela 6: Porcentagem de domicílios por sinal recebido

	URBANO	RURAL
Possui TV com sinal digital	89,9%	64,1%
Possui TV por assinatura	34,3%	14,9%
Possui TV por parabólica	24,6%	66,7%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

No campo, as televisões de tubo ainda são utilizadas em grande quantidade, necessitando de um conversor digital para acessar os canais. As tabelas demonstram que a “universalização da educação” tem muitas barreiras. Preti (2009, p. 25-26) afirma que o ensino remoto ou à distância tenta mostrar “que o conhecimento está disponível a quem quiser”, porém, não é isso que ocorre. É fácil pensar numa alternativa que tenha uma suposta abrangência nacional sem considerar as diferentes situações que os estudantes enfrentam. Preti (1998, p. 26) diz que as alternativas só podem ser consideradas válidas desde que “possibilitem o acesso ao conhecimento àqueles que socialmente estão em desvantagem”. Se isso não for possível, é preciso achar outra forma de incluir essas pessoas.

3 E COMO FICA O APRENDIZADO DOS ALUNOS NO CAMPO?

Quando abordamos o rural, devemos estar livres do pensamento de atraso e “coitadismo” do povo que ali vive. Uma grande parte das pessoas tem a crença que caso o morador rural não seja um grande fazendeiro com seus enormes hectares de soja, milho ou qualquer outro *commodity*, andando pela propriedade em sua caminhonete do ano com um chapéu de *cowboy* orgulhoso de suas cabeças de gado, tem a semelhança do Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato. Ora, o citado pensamento é a evidência mais clássica do preconceito que o campo sofre, mesmo em pleno século XXI. Isso é reflexo de conflitos entre latifundiários e camponeses, onde aqueles querem de toda forma subjugar estes, tomar suas terras para expandir suas fazendas e assim lucrar cada vez mais.

Para Souza (2012, p. 749-750),

ate os dias de hoje, a concentração da terra e da propriedade tem gerado infinitos conflitos no país e tensões político-ideológicas que dificultam a valorização do trabalho do agricultor, do pescador, do assentado, do ribeirinho, das comunidades quilombolas, dos povos das florestas

e de tantas outras categorias que dedicam a sua vida a produção de alimentos para consumo interno.

O autor ainda esclarece que ao longo do século XX, o campo brasileiro foi palco de diversos movimentos sociais que lutavam por igualdade e direitos, citando, dentre os vários, as Ligas Camponesas; Via Campesina; Movimento dos Atingidos por Barragens; e talvez o mais icônico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Todos os movimentos foram tidos como baderneiros e acusados de banditismo no campo. Esse embate acaba por criar o discurso de exclusão desses povos, é um modo de jogar a opinião pública contra. Arroyo *et al* (2005) afirmam que

há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento [...] predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (p. 21).

As políticas de êxodo rural impostas pela Revolução Verde e a maior tendência de ampliar a malha urbana que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, acabaram mudando os padrões de vida no Brasil. A urbanização começa a ser vista como “progresso” enquanto o campo é o “atraso”.

Antônio e Lucini (2007) destacam que

delinea-se, assim, um imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola [...], considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras (p. 178 – 179).

A educação do campo, nas palavras de Pereira (2016a, p. 11), “surge no bojo dos enfrentamentos protagonizados pelos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. A autora continua sua colocação salientando que esta luta foi fruto de uma união da coletividade do campo, considerando o projeto como “popular e revolucionário” (p. 28). Mais que isso, as reivindicações propostas contra uma soberania educacional vigente permitiram um outro caminho no pensamento pedagógico. Souza (2012, p. 759) corrobora com a autora afirmando que sua criação teve como um dos grandes pontos o questionamento dos “condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira” focando principalmente nas diferenças de condições para o ensino, o sistema de exclusão que beneficiava alguns enquanto desassistia vários, além da criação de políticas públicas tidas como tecnocráticas, perpetuando essa diferença. Arroyo *et al* (2005, p. 25) acrescentam que

quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Um ponto muito importante que deve-se levar em conta e ficar bem claro é a diferença de “Educação Rural” e “Educação do Campo”. O conceito de Educação Rural existe desde a Proclamação

da República em 1889, entretanto, com o aumento das migrações do campo para a cidade ocorridas após meados de 1910, o governo brasileiro planeja um método para fixar as pessoas analfabetas no campo, evitando que ocorra uma aglomeração destas na cidade (MACHADO, 2017). A autora ainda salienta que o Estado, através da Constituição de 1946, transferiu a responsabilidade educacional para a iniciativa privada, a qual deveria fornecer a educação das pessoas habitantes do campo que estivessem algum vínculo empregatício.

Costa e Cabral (2016) expõem que a Educação Rural foi concebida como um modo que subordinava os camponeses à alienação, seguindo a lógica dos ensinamentos praticados no setor urbano que nada tinham a ver com as condições tanto sociais, culturais e históricas do povo do campo. As autoras ainda afirmam que esse modelo “não inclui a população na condição de protagonista de um projeto social local e global, não os envolve como sujeitos ativos e criativos e não apresenta as reais condições que trazem possibilidades de melhorar a vida dos habitantes do campo” (p. 183), fazendo com que estes sejam reduzidos a produtores para subserviência ao capitalismo.

Antonio e Lucini (2007) apontam que a educação rural ensina os habitantes camponeses a ler, escrever, realizar operações matemáticas e, sobretudo, a fixar estas pessoas em suas terras com técnicas agrícolas. Pereira (2016a) complementa os autores afirmando que este modelo educacional impõe de cima para baixo ensinamentos que não são práticos aos moradores das áreas rurais, ou seja, as matérias e os exemplos abordados em sala de aula estão descontextualizados da vida dessas pessoas; professores que não tem um conhecimento da vivência no campo; livros e materiais utilizados em sala de aula não condizem com o praticado pelos estudantes, trazendo a realidade urbana para o campo, pois este modelo era tido como adiantado, levando este suposto melhoramento aos atrasados.

Já a Educação do Campo é formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, porém, ela surge com os movimentos sociais camponeses na década de 1980, especialmente o MST, que estavam disposto a modificar os paradigmas escolares, não aceitando uma forma de ensinar na forma de cascata, onde as decisões tomadas de como ensinar eram escritas “de cima para baixo, construídas somente a partir de livros e aprovações em gabinetes” (MACHADO, 2017, p. 18326).

Costa e Cabral (2016, p. 183) referem a Educação do Campo como um “enfrentamento ao modelo de educação imposto aos camponeses pela classe dominante”, uma luta por um modelo curricular que seja da realidade dos habitantes do campo, tanto na teoria quanto no método, exaltando um protagonismo dos seus atores, não sendo subordinados à lógica imposta pelo capital, mas que tenham expostos seus conhecimentos, valores, cultura e saberes. Souza (2012) aponta que a Educação do Campo tem em seu bojo a vontade de visibilidade dos camponeses, de mostrar sua existência e que são merecedores de direitos tanto quanto os habitantes das cidades, lutam pelo fim do paradigma imposto que o campo é atrasado e serve apenas para suprir as necessidades urbanas. Machado (2017) corrobora com os autores supracitados dizendo que este modelo se difere do anterior pelo protagonismo

dos campesinos, levando em conta as especificidades que estes têm. Para Arroyo *et al* (2005, p. 23), “precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”, pois, complementa Pereira (2016a), existe a necessidade de transportar os ensinamentos para fora da sala de aula de modo que a vida dessas pessoas tenha uma mudança para melhor.

As escolas do campo demandam uma dedicação especial dos profissionais da educação, principalmente dos professores que necessitam planejar aulas de acordo com a realidade que os estudantes vivem, exemplificar casos que estejam dentro do mundo conhecido por eles e entender o contexto que estão inseridos para evitar uma desconexão entre aluno e educador (PEREIRA, 2016a). Existe um pensamento dominante de que a educação precisa ser igual para todas as escolas. A afirmação é correta, entretanto é preciso fazer algumas ressalvas, pois igualdade educacional deve ser entendida como oportunidades iguais para todas as instituições, com merenda, acesso a recursos pedagógicos, profissionais qualificados e, principalmente, adequação de conteúdo de acordo com a realidade da comunidade escolar. Além destas situações, devemos levar em conta alguns fatores como a distância que os alunos moram da escola, pois diferentemente da cidade, onde as ruas são asfaltadas, as estradas rurais são um desafio para chegar até a instituição, já que nem sempre estão em boas condições ou mesmo o transporte é precário; outro ponto fundamental é o calendário escolar que não está adequado aos períodos de colheita e plantio, pois além de estudar, muitas crianças e jovens precisam trabalhar junto aos pais no campo, as vezes sendo obrigados a faltar algumas aulas (PEREIRA, 2016b).

Observando essa situação, é importante frisar que as escolas precisam estar equipadas com materiais dentro do contexto que os alunos então inseridos, pois, segundo Pereira (2016b, p.35), “em outras palavras, é necessário assumir a função social posta à educação para efetivar o processo de ensino-aprendizagem”.

Como vimos, há a necessidade de manter um ensino que valorize as especificidades do campo. Também existe a obrigação do poder público de fornecer possibilidades para que isso ocorra, fornecendo uma infraestrutura de qualidade através de “estradas, serviços de correio, de telefonia e outros, que permitam a realização de práticas pedagógicas transformadoras através da rede de comunicação” (ARROYO *et al*, 2005, p. 51).

Com a pandemia de COVID-19, a educação brasileira foi posta à prova. O cancelamento das aulas presenciais levou o sistema educacional a buscar alternativas para que o ano letivo não fosse perdido. A saída foi a implantação de aulas on-line pelo celular ou computador e transmissão de aulas gravadas pela TV aberta em canais diferentes de acordo com o ano cursado pelo aluno. As atividades e provas eram feitas via aplicativo de celular ou impressas e entregues aos alunos, dependendo da situação de acesso à internet que esses dispunham. A partir deste momento, as secretarias de educação do ensino básico de todo o país iniciaram uma corrida para conseguir suprir a demanda exigida,

elaborando atividades para as plataformas, gravando aulas e adequando tanto uma quanto a outra para impressão e entrega.

Costa *et al* (2014) salientam que o ensino com os alunos em casa é um grande desafio pois no modelo presencial, os estudantes trocam experiências, conversam, interagem, dialogam, debatem com seus colegas e com os professores, o que é fundamental no desenvolvimento cognitivo das pessoas que ajudarão na vida profissional e pessoal. Os autores continuam ao dizer que o modo distância já não possui esse contato direto, as interações são realizadas de forma virtual, existe a necessidade de regramento diário para os estudos. No último caso, devemos dizer que pode haver um certo prejuízo nas relações interpessoais e exige ainda um maior acompanhamento dos pais no jeito que seus filhos estudam.

Laguardia e Portela (2009) ressaltam que para uma boa experiência do aluno na educação a distância, é necessário que esse tenha responsabilidade e disciplina para acompanhar os estudos e realizar as atividades e tarefas propostas. Outro fator que os autores reforçam é a capacidade de ter instrumentos tecnológicos compatíveis e materiais adequados, pois seja onde ocorrer uma falha no meio desse processo, pod acarretar na evasão do educando.

A tabela 7 apresenta a porcentagem de alunos que não frequentavam aulas presenciais durante a pandemia.

Tabela 7: Alunos entre 6 e 17 anos que não frequentavam aulas presenciais.

	BRASIL
Aulas presenciais	2,4%
Parcialmente presencial	5,4%
Sem aulas presenciais	92,2%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID19 novembro/2020.

Podemos observar que apesar de haver um número expressivo de alunos que não iam para a escola no período descrito, ainda existiam alguns que frequentavam as instituições seja de forma total ou parcial. Já a tabela 8 nos mostra a porcentagem de alunos que realizavam as atividades escolares daqueles estudantes que não estavam indo para a escola.

Tabela 8: Realização das atividades escolares de alunos entre 6 e 17 anos sem atividades presenciais.

	URBANO	RURAL
Total ou parcial	87,9%	81,9%
Não realizou	1,7%	1,5%
Não disponibilizadas	9,7%	15,9%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID19 novembro/2020.

Podemos verificar que a maior parte de tarefas não disponibilizadas ocorreu no campo, o que acarreta numa menor porcentagem de estudantes que conseguiram acompanhar os estudos daquelas

matérias. Num sistema educacional que pretende igualar as oportunidades para cidade e campo, acaba sendo inadmissível uma falha dessas. Valente (2009, p. 4), aponta que “a maior parte dos cursos a distância implementam soluções que tentam implementar uma versão virtual do sistema educacional tradicional. A diferença tem ficado por conta do grau de interação professor-aluno”. Desse modo, como a pandemia veio de surpresa e os sistema educacional não estava preparado, muitas tarefas e aulas virtuais foram dadas como no modo tradicional, assim como diz o autor, o que certamente acarretou em muitos problemas na realização das tarefas. Valente (2009, p 5) ainda continua ao dizer que

primeiro, o professor não consegue atender mais do que 20 alunos. Nossa experiência tem mostrado que esse é um número adequado de alunos por professor [...]. Segundo, é necessário ter uma equipe que auxilie o professor a entender o que está acontecendo, monitorando atividades dos alunos e que auxilie o professor a desenvolver material, sob demanda, para ser enviado aos alunos. Terceiro, essa abordagem implica em mudanças profundas no processo educacional. Mesmo a educação presencial ainda não foi capaz de implementar essas mudanças.

As tabelas 9 e 10 discriminam as taxas de reprovação e de abandono, respectivamente, dos estudantes.

Tabela 9: Taxa de reprovação.

	URBANO	RURAL
Ensino Fundamental	0,8%	0,7%
Ensino Médio	2,7%	2,6%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP.

Tabela 10: Taxa de abandono.

	URBANO	RURAL
Ensino Fundamental	1,0%	1,2%
Ensino Médio	2,3%	2,4%

Org. BOHATCH, T. L. Fonte: Censo da Educação Básica 2020/INEP

Podemos verificar que a taxa de reprovação para o fundamental tanto no campo e no rural ficou abaixo de 1% enquanto o abandono ficou pouco acima em ambos. Já para o ensino médio a taxa fica a cima de 2%, sendo maior. Uma das possibilidades para tais números foi a dificuldade dos alunos acompanharem os estudos de casa, onde muitos teriam que ajudar nos afazeres domésticos ou mesmo a negligência da parte dos pais em não ter uma cobrança que os filhos assistissem as aulas. Porém, ainda existe a possibilidade do problema de acesso aos canais e aplicativos que os governos disponibilizaram.

Para Laguardia e Portela (2009) outros fatores para a evasão escolar são decorrentes do aumento da educação via internet e em ambientes virtuais. Essa situação obriga os estudantes a terem um celular, um computador ou um *tablet* minimamente descente para acompanharem os estudos. Sem contar uma internet com uma velocidade considerável e constante para assistir vídeos, enviar e receber arquivos, entre outras funcionalidades. Eles ainda continuam ao afirmarem que ao permanecerem em



casa, os estudantes começam a fazer trabalhos domésticos e outros afazeres para ajudarem os pais, acarretando na não dedicação ao estudo, ficando desestimulados até o ponto de abandonarem os estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que educação foi testada nessas condições, abrindo novos horizontes e revelando novos problemas para serem vistos e revistos no futuro próximo. (NADAL, 2009, p. 29) explana que o neoliberalismo e as tendências de focar num Estado mínimo que o capitalismo impõe de cima para baixo

intensifica as disparidades entre ricos e pobres. Na medida em que a ideia de escola sempre esteve associada à ideia de construção, manutenção e/ou transformação social, a dificuldade da escola em observar e estabelecer um projeto educativo coerente com as atuais características sociais e necessidades daí decorrentes pode gerar (ou está gerando) nela uma crise.

A crise que já assola nossa sociedade educacional a anos, tomou novos rumos e precisa ser repensada. Enquanto as escolas particulares possuem equipamentos de ponta para os alunos, existem colégios estatais que possuem goteiras e equipamentos defasados. Certamente conseguir ajustar tudo leva tempo, mas já estamos atrasados. Outro ponto importante é o que diz Preti (1998, p. 27), pois nós educadores

não podemos fechar os olhos aos progressos e avanços destas novas tecnologias ou permanecer extasiados à sua frente. Temos o dever de conhecer as tecnologias, entrar no seu interior, na sua lógica, para que as utilizemos no sentido de alcançar nossos fins, realizar nossos projetos. Elas não devem simplesmente informar, mas sim, formar.

Foi possível ver uma enorme quantidade de professores que estavam sofrendo para conseguir acessar algum tipo de tecnologia como aulas remotas via aplicativos, atribuição de atividades em salas virtuais e até mesmo realizar chamadas de modo *on-line*. Essa condição revelou como muitos educadores também precisavam se atualizar na questão da modernidade tecnológica para acompanhar os alunos. Espera-se que nos próximos anos as condições melhorem e as tecnologias estejam cada vez mais presentes beneficiando tanto professores quanto alunos. Com todas essas diferenças ainda existe gente que fala em meritocracia.



REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno CEDES (IMPRESSO), Campinas, v. 27, 2007, p. 177-195.

ARROYO, M. G. (Org.) ; CALDART, R. S. (Org.) ; MÔNICA C. M. (Org.). Por Uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. 214p .

BRASIL. Constituição Federal. 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O.. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, p. 177-203, 2016.

COSTA, V. M. F.; SANTOS, A. S. dos ; STEFANAN, A. A. ; SALE, E. S. ; RICHTER, A. . Educação a Distância x Educação Presencial: Como os Alunos Percebem as Diferentes Características. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014, Florianópolis. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014 p. 2088 – 2102.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C. . Evasão na educação à distância. ETD. Educação Temática Digital, v. 11, p. 349-379, 2009.

MACHADO, L. C. T.. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. p. 18322-18331

NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: Martina Graziela Feldmann (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade, 1 ed. São Paulo: Senac, 2009. P. 19-34.

PEREIRA, C. C. Fundamentos da educação do campo. 1ª ed. Curitiba, PR, 178 p. 2016^a

_____ Práticas pedagógicas da educação do campo (2016b)

_____ Currículo e metodologias da educação do campo (2016c)

PRETI, O.. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 79, n.191, p. 19-30, 1998.

_____ Educação a Distância: fundamentos e políticas. 1. ed. Cuiabá - MT: EdUFMT, 2009. v. 500. 174p.

SILVA, J. T. Educação para um mundo em transformação. In: Leandro Karnal (Org.). História na sala de aula. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 49-56.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais, Educação e sociedade, Campinas, v. 33, nº 120, 2012, p. 745-763.



VALENTE, J. A. DIFERENTES ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, NIED-UNICAMP & CED-PUC/SP - 9 ° Congresso dos Estudantes da Unicamp. Diferentes abordagens de EaD. 2009. (Congresso).

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. Espec, p. Jan/2007, 2007, 8p.